

*La gestion du changement que représente la demande d'« éducations différentes»:
la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l' «école à la maison»*

Christine Brabant, Ph. D.,
Professeure agrégée en administration scolaire,
Université de Montréal

**Article du numéro thématique sur les «écoles différentes»
de la revue «Raisons, éducations, comparaisons»**

Référence : BRABANT, C. (2017). La gestion du changement que représente la demande d'«éducations différentes»: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l' «école à la maison». *Revue française d'éducation comparée*, (15), 63-84.

Introduction

Cette communication présente une expérimentation menée au Québec, s'intéressant à une forme d'école différente par le lieu de l'éducation et par le partage des rôles de l'État et de la famille pour l'éducation des jeunes: l'«école à la maison». En effet, ce sont ces deux principaux paramètres qui permettent de définir cette pratique, par ailleurs fort diverse, puisque les pratiques d'apprentissage en famille peuvent varier selon un large spectre, allant de la reprise, à la maison, de la forme scolaire et d'une pédagogie traditionnelle, à l'apprentissage libre, autodirigé par l'enfant (*unschooling*), en passant par une forme d'éducation souple, active, inspirée des pédagogies dites nouvelles, faisant parfois grand usage des ressources éducatives communautaires, de l'internet, des groupes locaux d'enfants éduqués dans la famille et même, de fréquentation scolaire à temps partiel (Brabant, 2008).

Ce mouvement émergent, bien que marginal, constitue un changement important dans le paysage des options éducatives disponibles. Il importe de réfléchir à la façon de gérer ce changement, du point de vue de l'évolution des systèmes éducatifs. C'est pourquoi cette recherche s'attarde aux défis de gouvernance que soulève cette nouveauté et au rôle des divers acteurs pour assurer une réflexivité au sein du système éducatif, de façon à réaliser des apprentissages utiles pour l'évolution de l'éducation.

Cette recherche-formation étudie la création d'un «comité d'experts de terrain», réunissant des parents-éducateurs et des superviseurs scolaires, pour éclairer la prise en compte du mouvement d'apprentissage en famille. Elle fait suite aux deux premières étapes d'un programme de recherche à cet effet, des démarches de recherche-formation mises en place d'abord avec des groupes de parents-éducateurs (Brabant, 2010, 2013; Brabant et Bourdon, 2012), puis avec des superviseurs scolaires (Brabant, à paraître, 2014, 2015).

Contexte

Le système scolaire québécois établit, pour ses écoles publiques comme pour les privées, un programme de formation et un régime pédagogique uniques. En effet, toutes les écoles doivent respecter le Programme de formation de l'école québécoise, qui prescrit les compétences à développer dans chacun des programmes disciplinaires. Il est complété par le Régime pédagogique, règlement qui précise, entre autres, le nombre d'heures prescrites pour chaque matière scolaire. Quelques ajustements à la grille horaire sont laissés à la discrétion des établissements. De même, les projets éducatifs et les projets particuliers de certaines écoles publiques ou privées leur permettent de donner une couleur différente à leur offre scolaire, par l'ajout d'un projet sportif, artistique ou religieux, par exemple. Il demeure toutefois que ces aménagements ne sont que de légères adaptations. Par exemple, il serait impossible pour des parents ou des enseignants de proposer une vision qui transforme profondément le rythme scolaire, le choix des matières ou l'espace de participation des parents¹.

Ainsi, notre démocratie scolaire prévoit divers lieux de participation démocratique, tels les conseils d'établissement et les conseils des commissaires au niveau régional, réunissant des professionnels scolaires, des parents et des membres de la communauté. Par contre, ces lieux ne leur confèrent le plus souvent que des rôles décisionnels secondaires, tel celui d'approbation. Ce ne sont pas des espaces de discussion, de réflexion ni de proposition relatives aux modèles scolaires, à la pédagogie ou à l'orientation du système éducatif. Il en résulte que tout changement de cette importance doit venir du ministère de l'Éducation, sous la forme d'une réforme ou de nouvelles prescriptions normatives. La gestion du changement en est donc une descendante, ou *top-down*, et cela, malgré qu'une volonté de décentralisation de la gouvernance scolaire vise à rapprocher les lieux de décision des parents.

Problématique

Dans ce contexte, une option qui permet une plus grande participation parentale, de même qu'une expérimentation pédagogique et structurelle, gagne en popularité : l'apprentissage en famille ou «école à la maison». La Loi sur l'instruction publique permet cette pratique, à condition que l'enseignement et l'expérience éducative soient jugés équivalents à ce qui est vécu et enseigné à l'école, selon une évaluation faite par les instances scolaires (Gouvernement du Québec, art. 15.4°). Selon nos études (Brabant, 2004; Brabant, Bourdon et Jutras, 2003, 2004), ce sont bien des motifs reliés à la recherche d'une «éducation différente»

¹ Les quelques écoles alternatives existantes, actuellement au nombre de trente-deux, ont obtenu une dérogation à la «grille-matières» du Régime pédagogique et à certaines modalités d'évaluation, pour permettre la mise en place des pédagogies nouvelles. Elles demeurent toutefois régies par le reste du Régime pédagogique et par le Programme de formation. Pour plus de détails, voir notre autre communication à ce sujet dans les actes de colloque (Arsenault et Brabant).

qui sont à la base de ce choix chez les parents-éducateurs québécois. En effet, les principaux facteurs décisionnels identifiés sont, dans l'ordre, 1) la possibilité de vivre un projet éducatif familial, 2) un désaccord avec les modes d'organisation pédagogique et sociale de l'école, 3) un désir d'offrir un enrichissement des programmes et 4) un souci du développement socioaffectif de l'enfant.

Le corpus de recherche sur la réussite académique et le développement social d'enfants ayant été éduqués en famille présente des résultats généralement favorables qui, malgré certaines faiblesses méthodologiques, démontrent à tout le moins la possibilité d'une équivalence de cette forme d'éducation avec le modèle scolaire (Kunzman et Gaither, 2013). Toutefois, certaines voix se font entendre, au Québec et aux États-Unis, à l'effet qu'une supervision étatique est nécessaire pour prévenir des situations moins heureuses (Coalition for Responsible Home Education, 2014; Protecteur du citoyen, 2015).

Au Québec, l'article de loi mentionné plus haut ainsi qu'un guide énonçant les orientations ministérielles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010) balisent cette pratique, en précisant notamment des modalités d'évaluation. Par contre, pour défendre leur liberté pédagogique ou professionnelle, des parents-éducateurs et des représentants scolaires chargés de cette évaluation se placent en position de résistance ou de divergence par rapport à ces demandes. Il en résulte des pratiques d'accompagnement et d'évaluation fort diverses, une proportion importante d'enfants non inscrits auprès des autorités scolaires et un bon nombre d'enfants inscrits mais non suivis (Brabant, 2010, 2013, 2015; Protecteur du citoyen, 2015).

Cet écart entre l'énonciation et l'application des normes constitue un défi qui concerne la gouvernance de l'éducation. En effet, le domaine de l'éducation a ceci de particulier que les exigences du vivre-ensemble et l'essentielle collaboration entre l'État, les familles et les autres milieux éducatifs pour l'éducation des jeunes ne permettent pas une imposition unilatérale de normes. Des dispositifs démocratiques visant leur construction, puis l'adhésion à ces normes, sont nécessaires pour en assurer l'effectivité.

Cadre théorique

Certaines définitions de la gouvernance reflètent ces particularités. Maesschalck définit la gouvernance comme «la totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions publiques et privées gèrent leurs affaires communes» (2001, p. 313). Jessop la décrit comme «l'auto-organisation réflexive d'acteurs indépendants engagés dans de complexes relations d'interdépendance réciproque» [Trad. Libre] (2002, p. 1). L'objectif général de cette recherche est alors de mieux comprendre comment faciliter une gestion collaborative d'une situation de changement éducatif, celle de l'apprentissage en famille, dans une perspective de gouvernance.

Une théorie de la gouvernance qui semble fructueuse pour éclairer cette recherche est celle de la gouvernance réflexive (Lenoble et Maesschalck, 2011)². Cette approche a été développée pour trouver des solutions aux défis de gouvernance soulevés par d'autres phénomènes émergents dans divers domaines de l'intérêt public, telle la gouvernance de l'internet, du travail, de l'énergie, de la santé. Elle conjugue certaines caractéristiques que nous exposerons sommairement.

- Elle vise l'**idéal démocratique** en soutenant la participation des acteurs à la recherche de solutions nouvelles face aux défis des domaines de l'intérêt public.
- Elle est **réflexive** en ce qu'elle conçoit le renouvellement des institutions publiques comme un processus d'apprentissage social et considère que la réflexivité nécessaire à ce renouvellement peut provenir en partie de l'effet de miroir que lui procurent les mouvements émergents ou extérieurs aux institutions.
- Elle s'inscrit dans un paradigme **pragmatique** en considérant la gouvernance comme un processus de résolution de problèmes communs pour faciliter le vivre-ensemble.
- Elle est **contextuelle** parce qu'elle accorde un rôle important aux contextes, à leurs acteurs et à leurs contraintes, pour permettre la prévision de l'application des normes et réduire ainsi l'écart entre leur énonciation et leur application.
- Elle propose une approche **génétique** de la formation des acteurs en interaction avec leur environnement institutionnel, pour permettre leur capacitation à participer à la gouvernance, par des stratégies de soutien de l'autotransformation des acteurs.
- Elle fait l'hypothèse de la nécessité d'un **double apprentissage social**, celui des individus et celui des institutions, pour rendre possible la participation des individus et la réceptivité de l'institution à cette participation, pouvant mener à un renouvellement démocratique.

Le cadre théorique de cette recherche s'appuie également sur les résultats de nos recherches antérieures. En effet, nous avons développé un dispositif d'«autoformation accompagnée» visant à soutenir les apprentissages des acteurs selon l'approche génétique (Lenoble et Maesschalck, 2006; Maesschalck, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013). Nous l'avons d'abord expérimenté avec des groupes de parents-éducateurs (Brabant, 2010, 2013; Brabant et Bourdon, 2012), puis avec des superviseurs scolaires (Brabant, à paraître, 2014, 2015). Ces expérimentations nous ont permis de connaître des propositions de gouvernance construites collectivement par ces deux types d'acteurs, ainsi que de décrire les processus d'apprentissage démocratique en jeu dans cette tâche, puis de les modéliser. Ces modèles fournissent déjà une base de connaissances sur les objets, les sous-processus et les conditions de réussite de ces apprentissages. En particulier, nous les avons classés en deux

² Développée par l'équipe de chercheurs du Centre de philosophie du droit de l'Université catholique de Louvain, auquel l'auteure est associée.

catégories : les apprentissages pragmatiques, concernant la mise en place d'un contexte favorable à la réalisation de la démarche; et les apprentissages génétiques, concernant l'autotransformation des acteurs et leur passage à un niveau supérieur de capacitation pour la participation à la gouvernance réflexive de leur pratique.

Pour que les propositions normatives ainsi construites puissent éventuellement être effectives, il importe toutefois que les acteurs arrivent à s'entendre sur des normes communes, jugées acceptables pour tous. Une telle démarche et le processus d'apprentissage sous-jacent pourraient être différents des deux précédents, qui ont été vécus séparément par les deux types d'acteurs. Il serait intéressant de comprendre les aspects nouveaux de cette démarche conjointe et ses éventuelles implications pour la gouvernance réflexive de nouvelles pratiques éducatives. C'est pourquoi les objectifs spécifiques de cette recherche sont :

- de mieux comprendre le processus d'apprentissage (objets, sous-processus et conditions de réussite) d'acteurs parentaux et scolaires lors de la construction conjointe de propositions de gouvernance d'une pratique émergente en éducation;

et, étant donné que ce processus pourrait ne pas avoir lieu sans l'intervention du chercheur,

- d'expérimenter, d'accompagner et de décrire une démarche conjointe de résolution de problème, par des parents-éducateurs et des superviseurs scolaires, pour la gouvernance de l'apprentissage en famille.

Méthode

Dans cette recherche, la chercheuse adopte une posture de chercheur engagé, visant à contribuer à l'émancipation des participants et à la résolution de problèmes sociaux, par une recherche qualitative de type «recherche-formation».

Un comité d'«experts de terrain» a été recruté, composé de deux parents-éducateurs expérimentés, reconnus dans leur milieu, et de deux acteurs scolaires responsables localement de la supervision de la scolarisation à la maison, expérimentés eux aussi. Ils proviennent de trois régions du Québec. Le comité s'est vu proposer un programme d'«auto-formation accompagnée», consistant en un simple canevas de résolution de problème : portrait de la situation de départ, établissement d'une situation souhaitée, discussion des facteurs expliquant l'écart entre les deux, puis préparation de propositions d'action. En concordance avec l'approche génétique, la chercheuse a assumé un accompagnement méthodologique et réflexif du travail, notamment en facilitant l'apport de ressources réflexives extérieures au comité, de même qu'un soutien financier pour les déplacements. La démarche complète a été réalisée en huit rencontres d'environ quatre heures chacune, réparties sur deux années.

Tout au long de cette démarche, une étude de cas a été menée à partir des données d'observation participante, des comptes rendus des rencontres, des documents de travail et de grilles d'observation. Les comptes rendus de rencontre ont été validés par les participants, puis ils ont fait un bilan de leur processus d'apprentissage, en comité. L'analyse, réalisée à partir des concepts du cadre théorique, a permis de décrire et de modéliser le processus d'apprentissage du comité.

Présentation des résultats

Dès le début, une grande écoute, un respect et une volonté d'intercompréhension sont palpables entre les participants, tout en osant exprimer les points de vue franchement, sans chercher à éviter ni à provoquer les différends.

Après avoir fait connaissance, les participants s'affairent à établir un portrait commun de la situation actuelle de gouvernance de l'apprentissage en famille. Il leur est proposé de nommer les facteurs qui paraissent irritants et facilitants de leur point de vue, en tant qu'acteur scolaire ou en tant que parent-éducateur. La possibilité de présenter une synthèse de ce portrait dans un colloque prochain sur le sujet catalyse le travail. Les participants arrivent rapidement à dessiner un tableau en quatre cases et à y résumer la situation (fig. 1) (pour une présentation complète et détaillée, voir Brabant, 2015).

Facilitants	Acteurs scolaires	Parents-éducateurs
Irritants		

Figure 1. La grille de présentation des facteurs irritants et facilitants de la situation de gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec, selon les points de vue des acteurs scolaires et des parents-éducateurs

Ainsi, ils découvrent que certains facteurs sont vus comme facilitants par les deux types d'acteurs, tels la reconnaissance réciproque des compétences d'éducateurs de chacun lors des interactions école-famille et le soutien des groupes régionaux de parents-éducateurs pour le partage d'expertise entre eux. D'autres facteurs sont vus comme des irritants par tous : par exemple, les divergences d'interprétation de la loi, de même que le manque de connaissance de la réalité de l'autre partie. Certains éléments les opposent : les épreuves obligatoires et les documents des autorités scolaires sont vus comme des balises utiles par les acteurs scolaires, mais les parents-éducateurs les considèrent peu adaptés à leur pratique. Ce portrait constitue

un outil d'intercompréhension et une nouvelle source de connaissances à diffuser. Il représente une première étape de collaboration réussie pour le comité. Il est entendu que ce seront la chercheuse et son assistante qui présenteront les résultats au colloque, où les participants assisteront sans se révéler comme participants à la recherche. Une vidéo de cette présentation est également rendue disponible (Brabant, 2014, mai).

Lors d'une rencontre subséquente, la chercheuse propose une «présentation croisée» des interlocuteurs : les acteurs scolaires se présentent en tant que parents, alors que les parents-éducateurs se présentent en tant qu'enseignants. Cet exercice déstabilise les positionnements, révèle des sensibilités semblables et permet de mieux se centrer sur les objectifs communs identifiés : l'intérêt de l'enfant, le souci de son éducation et la collaboration école-famille, peu importe le modèle éducatif choisi.

Dans une deuxième phase de travail, plus formative, les participants expriment leur curiosité ou exposent leur ignorance envers certains aspects de la réalité de l'autre. Un partage d'informations s'ensuit. De plus, des questions sont posées quant au cadre ministériel, aux pratiques dans les différentes régions et même, dans d'autres pays. Les participants s'échangent des textes, partagent des expériences, assistent au colloque pour entendre d'autres chercheurs. La chercheuse contribue à ce partage de lectures. L'actualité est également discutée, puisque le Protecteur du citoyen, institution québécoise visant à assurer le respect des droits des citoyens dans leurs relations avec les services publics, mène au même moment une enquête sur la scolarisation à la maison. Son rapport est déposé pendant la période de la recherche-formation (Protecteur du citoyen, 2015) et un plan d'action est exigé de la part du ministère de l'Éducation pour donner suite à ses recommandations. Cela constitue un élément de motivation important pour le comité. En effet, il est envisagé de profiter de ce mouvement pour communiquer au Ministère les fruits de son travail.

Une fois mieux informés, les participants s'engagent dans la prochaine étape de la démarche, qui consiste à établir ensemble une situation souhaitée pour la gouvernance de l'apprentissage en famille. Pour ce faire, en s'inspirant des étapes du processus de prise de décision par consensus³, le comité produit une liste variée de suggestions, incluant tout item jugé intéressant par l'un ou l'autre des participants. Ensuite, par le truchement d'un sondage en ligne créé par la chercheuse et son assistante, chaque participant attribue l'étiquette «idéal», «acceptable» ou «inacceptable» à chaque item, selon son propre jugement. Les réponses sont mises en commun, examinées puis rediscutées en groupe, permettant une réévaluation de certains items si désiré. Puis, seuls les items jugés unanimement acceptables ou idéaux sont retenus.

³ Sur cette méthode de prise de décision, voir, par exemple : Conseil canadien des ministres de l'environnement. (s.d.) *À propos / La prise de décision par consensus*. (Page internet). <http://www.ccme.ca/fr/about/consensus.html>

Une fois réunis, ces éléments composent un scénario intégré et détaillé pour la gouvernance de l'apprentissage en famille. Cette proposition prévoit un dispositif central d'orientation, des dispositifs régionaux de gestion et de collaboration, des modalités d'évaluation ainsi qu'une offre de soutien aux familles (voir fig. 2) (pour une présentation complète et détaillée, voir Brabant, 2015).

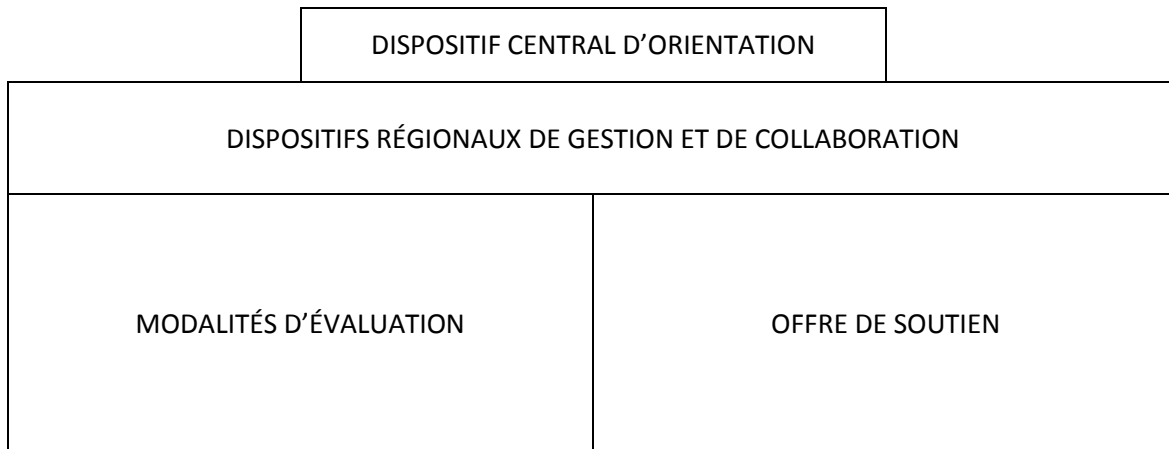


Figure 2. Les composantes principales de la solution élaborée par le «comité d'experts de terrain» pour la gouvernance de l'apprentissage en famille.

Cette proposition consensuelle est cimentée par différentes stratégies. D'abord, un retrait des éléments conflictuels, jugés inacceptables par au moins un participant, est pallié par d'autres moyens rejoignant les mêmes fins : par exemple, les examens obligatoires sont remplacés par l'examen d'un portfolio du travail de l'enfant. Ensuite, une augmentation des bénéfices est liée aux efforts de collaboration : ainsi, l'offre de soutien aux familles, sous forme de services éducatifs ou de financement, nourrit l'esprit de collaboration et la confiance réciproque dans un intérêt partagé pour le bien de l'enfant. Également, la reconnaissance des structures de la communauté des parents-éducateurs et du champ d'action des acteurs scolaires suggère une modification de l'organisation actuelle de la gestion de l'apprentissage en famille. Il est recommandé de délaisser la gestion locale au profit d'une gestion régionale soutenue par un dispositif central d'orientation, pour rassembler les ressources et créer une expertise.

Pour boucler leur travail, les participants s'assurent que ce scénario atténue les facteurs irritants et maximise les facteurs facilitants identifiés au début de la démarche. Enfin, ils réexaminent leur proposition à la lumière de deux points de comparaison : les recommandations du rapport du Protecteur du citoyen et celles de la Coalition for Responsible Home Education, une association de défense des droits des enfants éduqués en famille aux États-Unis.

Le comité souhaite ensuite communiquer cette proposition de solution au ministère de l'Éducation. Plusieurs représentations, à titre individuel, professionnel ou au nom du comité, sont nécessaires pour obtenir un retour. La réponse du ministère, bien que peu encourageante

quant aux changements souhaités, représente tout de même un point tournant dans la construction de l'identité du comité de travail, qui obtient ainsi une certaine reconnaissance. De plus, un texte qui présente la solution élaborée ci-haut est publié dans un médium d'information qui rejoint la population québécoise intéressée par l'éducation primaire et secondaire.

La démarche se termine par un bilan collectif où les différents aspects du processus d'apprentissage sont discutés. En conclusion, les participants s'engagent à demeurer proactifs pour être des agents de changement dans leurs milieux respectifs.

Analyse des résultats

Une première analyse des résultats, à la lumière du cadre théorique établi, permet de décrire le processus d'apprentissage démocratique vécu par ces acteurs parentaux et scolaires lors de la construction conjointe de propositions de gouvernance de leur pratique émergente qu'est l'apprentissage en famille. Les deux catégories d'apprentissages s'y retrouvent, soit les apprentissages pragmatiques et les apprentissages génétiques (voir cadre théorique). Pour chacun, les objets, les sous-processus et les conditions de réussite sont identifiés (voir fig. 3). Dans le cadre de ce texte, seules les principales composantes sont décrites.

Objets d'apprentissage	Sous-processus d'apprentissage	Conditions de réussite	
Participation au projet	DÉGAGEMENT GESTION DE PROJET MOBILISATION APPROPRIATION	Latitude Ressources Motivation	Apprentissages pragmatiques Apprentissages génétiques
Nouvelles représentations et habiletés	CO-CONSTRUCTION	Stratégies de médiation	
Nouveau rôle	RESPONSABILISATION	Reconnaissance	
Nouvelle identité	COLLABORATION	Participation volontaire	

Fig. 3. Les principales composantes du processus d'apprentissage démocratique conjoint

Les efforts consentis par chacun des participants pour pouvoir assurer leur participation dans ce projet de recherche-formation ont été l'objet de plusieurs apprentissages

pragmatiques : le dégagement par rapport à d'autres occupations, la gestion de projet, la mobilisation et l'appropriation de la démarche proposée. Ces sous-processus d'apprentissages ont été rendus possibles grâce à une latitude accordée aux acteurs scolaires par leurs supérieurs, à des ressources financières fournies par la chercheuse et à une motivation solide chez chacun. Ces apprentissages ne sont pas particuliers à une démarche de cette nature, mais demeurent essentiels pour sa réalisation.

Les apprentissages **génétiques** concernent l'autotransformation des acteurs vers une plus grande capacité de participation à la gouvernance. Nous identifions trois objets d'apprentissage dans la démarche du comité : 1) l'acquisition de nouvelles représentations et d'habiletés collectives, 2) l'adoption d'un nouveau rôle et 3) le développement d'une nouvelle identité.

Pour le premier, c'est un effort d'intercompréhension et de travail en commun qui permettent l'acquisition de nouvelles représentations et d'habiletés collectives au sein du comité. Dans les mots des participants : «On comprend mieux le point de vue de l'autre, on serait capable de le défendre, de le représenter auprès de nos interlocuteurs.» De plus, le comité arrive à développer une représentation commune d'une situation souhaitée pour la gouvernance future de leur pratique. À ce sujet, des participants commentent : «On a dû faire le deuil de certaines solutions 'idéales'». Il s'agit d'un sous-processus de co-construction normative. Diverses stratégies de médiation, telle la «présentation croisée» décrite plus haut et l'utilisation d'un sondage en ligne pour diminuer le face à face lors de l'évaluation des suggestions d'éléments de solution, constituent des conditions de réussite de cette co-construction.

En deuxième lieu, l'adoption d'un nouveau rôle au sein du comité découle d'un sous-processus de responsabilisation. En effet, c'est la prise de responsabilité par rapport à leur désir de changement qui leur a permis de passer de leur rôle individuel initial à celui de membre d'un «comité d'experts de terrain» de l'apprentissage en famille. Se donner le mandat collectif de proposer une solution acceptable pour tous et de la diffuser, fait d'eux un nouvel agent de changement plus susceptible d'être écouté. Toutefois, l'achèvement de ce processus de responsabilisation est conditionnel à une reconnaissance institutionnelle de ce nouveau rôle. En effet, tant que le Ministère ne reconnaît pas le rôle que se donne le comité et tant qu'il ne démontre pas lui-même une volonté de solutionner le problème, le comité «ne voit pas l'intérêt de poursuivre vers un plan d'action tant que celui du MEESR n'est pas rendu public». C'est donc en partie l'absence de cette condition de réussite qui l'a révélée à notre attention.

En troisième lieu, le développement de l'identité de ce comité d'«experts de terrain» suppose une adhésion entière à sa mission, de même qu'à l'unité et l'égalité de statut des membres. Ce processus se réalise au moyen d'activités partagées et d'interactions avec l'extérieur, les forçant à s'identifier comme comité, à se définir aux yeux des autres. Ils ont alors appris comment faire naître un espace de collaboration, là où cela n'existait pas. Les participants remarquent : «Nous avons présenté au colloque, nous avons communiqué avec le ministère et

nous avons fait une publication collective. Ça n'était pas possible au début.». Selon les participants, la principale condition de réussite de cet apprentissage est l'aspect volontaire de leur participation. Ils sont convaincus que des représentants nommés à un tel comité de travail, sans motivation intrinsèque, n'arriveraient pas à faire évoluer ensemble la démarche vers la création de ce type d'acteur collaboratif. Cette notion de participation volontaire rejoint la notion de «coopération basée sur le désir» s'opposant à celle de «coopération contrainte» chez Maesschalck (Centre culturel du Brabant wallon, 2015).

Conclusion

Cette communication est tirée d'une recherche sur la gouvernance d'une «éducation différente» : l'apprentissage en famille. Cette étude visait à expérimenter et à décrire une démarche conjointe de résolution de problème mise en place avec des parents-éducateurs et des superviseurs scolaires pour la gouvernance de l'apprentissage en famille; de là, à mieux comprendre le processus d'apprentissage démocratique conjoint d'acteurs pouvant contribuer à une gouvernance réflexive de l'éducation.

Cette étude a identifié des composantes du processus d'apprentissage de la participation à la gouvernance. Du côté des apprentissages pragmatiques, ce sont : le dégagement, la gestion de projet, la mobilisation et l'appropriation; du côté des apprentissages génétiques, ce sont : la co-construction, la responsabilisation et la collaboration. Des conditions de réussite ont été identifiées pour chacune. D'abord, pour rendre possible la participation au projet : une latitude, des ressources et une motivation forte; puis, pour permettre l'autotransformation des acteurs: des stratégies de médiation, une reconnaissance institutionnelle et une participation volontaire. Ainsi, cette étude de cas suggère la possibilité de co-construction de normes acceptables et applicables pour les deux catégories d'acteurs.

Dans le cas particulier étudié ici, le processus d'apprentissage conjoint a été vécu par des parties en principe opposées par des visions différentes de l'éducation, jusqu'à ce qu'une démarche de co-construction révèle des zones d'acceptabilité partagée où le consensus était possible. Cette situation pourrait aussi bien se produire entre parents et professionnels au sein d'une école régulière ou « différente ». Toutefois, dans une perspective de gouvernance réflexive, et pour soutenir la nécessaire collaboration école-famille, qui peut prendre diverses formes, notre démarche d'«autoformation accompagnée» et la compréhension du processus d'apprentissage démocratique que nous en avons tirée pourraient alors faire partie de la démarche de recherche de solution. La transférabilité de cette démarche et de ses résultats demeure à explorer par d'autres études.

Les participants à cette étude étaient motivés par leur grande volonté de participer à une telle démarche. De plus, le projet a été soutenu par les ressources financières de nos subventions de recherche. Certaines conditions de réalisation étaient ainsi particulièrement favorables. Cependant, les acteurs dialoguaient à partir de positions fort éloignées et

asymétriques par rapport au système scolaire : des professionnels en fonction versus des parents dont les enfants ne fréquentent pas l'école. L'absence d'espace démocratique ou participatif prévoyant un tel espace de discussion était alors un facteur de difficulté supplémentaire, si bien qu'il a fallu créer cet espace par la recherche-formation. De plus, il appert important, pour favoriser la motivation et la responsabilisation des acteurs, qu'il y ait une reconnaissance étatique du problème, une volonté gouvernementale à le résoudre et une valorisation du rôle et de l'identité de nouveaux « chercheurs de solutions » pour l'éducation des enfants.

D'ailleurs, suite à une demande expresse du ministre, la chercheuse et la solution élaborée par ce comité se trouvent actuellement au cœur d'un comité spécial de réflexion et de révision de la gouvernance de la scolarisation à la maison au Québec. La réalisation de cette intervention de type recherche-formation et ses retombées interpellent alors une réflexion sur le rôle social du chercheur pour favoriser la gestion du changement en éducation.

RÉFÉRENCES

- Brabant, C. (à paraître). L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Brabant, C. (2008). Homeschooling. Dans G. McCulloch et D. Crook (dir.), *The Routledge International Encyclopedia of Education* (p. 297-298). Milton Park, Royaume-Uni : Routledge.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, (140). Repéré à https://drive.google.com/open?id=0B0mcj_60xzVJQzRyZGdBNHo4cms
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille»*. Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec. Repéré à https://docs.google.com/file/d/0B0mcj_60xzVJdm56VWE1UVV3WlU/edit
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2014, mai). *La gouvernance de l'école à la maison et l'apprentissage démocratique des acteurs*. Conférence présentée dans le cadre du colloque : «Regards croisés sur l'apprentissage en famille (l'«école à la maison»)» au Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal, Québec. Repéré à <https://sites.google.com/site/christinebrabantphd/actes-acfas-2014/la-gouvernance-de-licole--la-maison-et-lapprentissage-dmocratique-des-acteurs>

- Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 32-55. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032_BRABANT.pdf
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2003). Home Education in Quebec: Family First. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 112–131. Repéré à <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388>
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec: l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1). Repéré à <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html>
- Centre culturel du Brabant wallon. (2015, 8 janvier). *Rencontre avec Marc Maesschalck, philosophe (UCL)*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=ajarr9Bj-0s>
- Coalition for Responsible Home Education. (2016). Mission & Vision. Repéré à <http://www.responsiblehomeschooling.org/about-crhe/mission-vision/>
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi sur l'instruction publique*. Lois et règlements du Québec. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Jessop, B. (2002). *Governance and metagovernance: On reflexivity, requisite variety, and requisite irony*. Lancaster, UK: Department of Sociology, Lancaster University. Repéré à <http://www.complanacs.ac.uk/sociology/papers/Jessop-Governance-and-Metagovernance.pdf>
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Lenoble, J. et Maesschalck, M. (2006). *Au-delà des approches néo-institutionnalistes et pragmatistes de la gouvernance*. (Rapport-synthèse #1, IAP VI/06.) Louvain-la-Neuve : REFGOV/Centre de Philosophie du Droit, Université catholique de Louvain. Repéré à <http://iap6.cpdur.ucl.ac.be/docs/TNU/WP-PAI.VI.06-TNU-1.FR.pdf>
- Lenoble, J. et Maesschalck, M. (2011). *Démocratie, droit et gouvernance*. Sherbrooke, Québec: Les Éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.
- Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York: Europaea Memoria.

- Maesschalck, M. (2008). Les enjeux politiques de l'apprentissage collectif de l'éthique. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 251, 65-81.
- Maesschalck, M. (2009). Théorie des groupes et gouvernance réflexive. Pour une approche génétique de l'action collective. Dans C. Lobet-Maris, R. Lucas et B. Six (dir.), *Variations sur la confiance, Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance* (p. 189-206) (coll. Philosophie et politique, no 18). Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Groupe éditorial Peter Lang.
- Maesschalck, M. (2011). Quand action collective et formation se répondent. Construire un processus d'éducation permanente, construire une forme nouvelle d'action collective c'est... *Cahiers du CIEP*, 11, 31-37.
- Maesschalck, M. (2012). L'intervention éthique en milieu pragmatique. *Journal international de bioéthique*, 23 (3-4), 1-17.
- Maesschalck, M. (2013). L'éthique de l'aide publique au développement au prisme des réorientations stratégiques des partenariats institutionnels sur le terrain. *Éthique publique*, 15(2), 35-54.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La scolarisation à la maison-Orientations*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale. Repéré à https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf